

# 精神薄弱特殊学級と情緒障害特殊学級との合同授業に関する研究

— 児童一人一人の障害の実態に対応できる指導組織の改善をめざして —

大 森 加寿子\*

精神薄弱特殊学級と情緒障害特殊学級が併設されている学校では、両学級の合同授業を実施している学校もある。そこでは、障害の異なる児童で構成されている小集団ないしは中集団に対して、両学級の担任と保母の複数指導者による指導が行われている。

この研究は、児童一人一人の障害の実態に対応した効果的な指導の在り方を追求するため、児童の実態把握の方法とその解釈、合同授業における指導組織の在り方を研究したものである。

## I 主題設定の理由

### (1) 山の下小学校での合同授業の経過

山の下小では58年度から、合同授業を行った。しかし、その頃は、両学級の指導の構えに違いがみられた。即ち、精神薄弱特殊学級（以下この章では精薄学級と呼ぶ）は、児童の自発性・自主性を尊重していこうとしていたし、情緒障害特殊学級（以下この章では情緒学級と呼ぶ）では、教師が直接働きかけないと動かない児童が多いので、外側からの働きかけを重視していた。

この指導の構えの相違から、当初の合同授業は、音楽・体育・作業学習であった。生活単元学習としての合同授業は、情緒学級児童が話し合い活動はできないという理由から行っていなかった。しかし、次第に、情緒学級児童も、「いい。」「嫌だ。」「…したい。」など、自分の意志を言えるようになり、話し合い活動が成立するようになった。そこで、国語・算数、その他個別指導で行う場合を除いて、ほとんど合同授業を行うようになってきた。

合同授業の成果は、両学級とも児童相互の話しかけや働きかけが多くなってきたことである。情緒学級児童にとっては、精薄学級児童との学習の場は、人とかかわり方を学習するのによい機会であったし、精薄学級児童にとっては、情緒学級児童の正確さ、几帳面さを見習いながらも、情緒学級児童がとまどっていると、世話を焼くなどの姿が見受けられるようになってきた。

このように小集団としてのまとまりができ、活発に学習活動が行われるようにはなったが、振り返ってみると、児童一人一人の個性や能力を本当に伸ばすことができたのだろうかかと反省してみるし、担任と保母による三人の指導も、もっと計画的、組織的に行うべきだったと反省をしている。

### (2) 山の下小学校以外での合同授業

---

\* 特殊教育長期研修員（新潟市立山の下小学校）

新潟市、新津市、三条市にある併設校12校（小10校，中2校），情緒学級1学級のみ設置されている学校2校（小1校，中1校）に，合同授業について質問紙によるアンケートを行った。

併設校では，12校のうち11校が合同授業を行い，他の1校は「お楽しみ会」を合同で行っていた。

合同授業のねらいや利点は，次の3点にまとめられる。

- ・多くの友達と触れることによって，仲間意識を育て，対人関係の育成改善を図る。
- ・学習経験を多く与え，学習態度や能力を育てる。
- ・指導者の複数化は，児童管理上はもちろん，指導効果を上げる点で有効である。

多くの学校では，合同授業として，教科では，体育・音楽・作業学習を，教科外では，特殊学級としてまとまって参加する学校行事（七夕会，六送会など）や特殊学級だけの行事（親子遠足，合宿，スキー，スケート教室など）を行っている。

また，行事との関連で，生活単元学習の合同授業を行っている学校もある。これは，「週何時間と決めていないが，その時々の内容で情緒学級の児童も参加できる内容のときは一緒にしている。」ということであった。ある教科を全部合同授業で行うのではなく，ある単元だけ，あるいは，単元の一部を合同授業で行うことは，児童にとって無理なく，効果的に進めるためのひとつの方法である。

アンケートでは，ほとんどが合同で活動をする機会をもつことが望ましいという意見であった。

情緒学級だけ設置されている小学校では，他校の精薄学級と合同の校外学習（栗拾い，スキー教室など）を行っていた。また，中学校では，休み時間において健常児との交流があるが，差がありすぎるため，仲間というよりは，教師と生徒のような関係になってしまうとのことであった。

### (3) 合同学習の利点と問題点

#### a. 利 点

##### ◎人間関係の育成改善という点から

- ・情緒学級の児童には，集団行動，対人関係の改善が期待できる。
- ・集団活動ができない児童でも，集団刺激が与えられ，活動が活発化してくる。
- ・友達の世話をすることにより，自信と喜びが生まれ，リーダー的存在として活躍する。

##### ◎学習の効果という点から

- ・障害のある子供同士が，お互いの長所を学びとる。
- ↳ 自閉児 人とかかわり方，小集団での遊びやゲームなど。
  - ↳ 精薄児 自閉児の持つ，良い面でのこだわり（几帳面，正確さ）
- ・単級では，できない学習ができ，学習の幅が広がる。
- ・競争心を育て，やる気を育てる。
- ・情緒学級の児童は重度なので，精薄学級の児童がよく面倒をみる。行動の正常化という点で，精薄学級の児童が，よいモデルになる。

##### ◎指導者の立場から

- ・児童管理がしやすく，補助の充実など，きめ細かい指導ができる。
- ・指導に当たっては，担当者それぞれの得意分野が生かせる。
- ・複数指導者であるから，一人で指導する以上によりよい方法を見い出せる。
- ・学習や相談のときに，いろいろな考えを広めることができる。

#### b. 問題点

児童相互の関係について，通常の学級と類似した問題点が次のようにあげられている。

- ・情緒学級の中には，特異な行動をする児童や奇声などを発する者がいるので，精薄学級児童は驚かされたり，

一時的に動揺することもあるようだ。

- ・情緒学級に、多動児、奇声をあげたりする者がいる場合、精薄学級児童は何かと面倒をみなければならないなど、学習に集中しにくく、マイナス面がある。

アンケートの問題点を読んでもみると、互いに悪影響を及ぼすとか、全く効果がないなどという否定的な意見はなかった。

### c. 課 題

利点を生かしながら、合同授業を進めていこうとするとき、次のことが課題になる。

- ・精薄学級児童と情緒学級児童では、質的な相違がある。そこで、児童の状況把握、指導内容、学習形態など、指導計画をどのように立てたらよいか。
- ・指導者同士の共通理解を図るために話し合いの時間が多く必要である。その時間をどのように確保するか。
- ・複数指導者による授業の効率的な展開はどのようにしたらよいか。

### (4) 教育課程と合同授業の推進

合同学習を進めていくとき、指導者同士の話し合いで、常に問題となるのは、「自閉症児を対象とする情緒学級は、本来どういう指導をしなければならないか。」である。

それぞれの学級が対象とする障害は、精薄学級では“発達の遅れ”であり、情緒学級では“発達の偏り”である。両学級ともに、それぞれの障害に対応する教育が行われなければならない。

特殊学級の教育課程は、小・中学校学習指導要領による編成が困難な場合は、特別な教育課程を編成することができる。精薄学級については、精神薄弱養護学校学習指導要領を参考として、教育課程が編成される。ところが、自閉症児を対象とする情緒学級の場合は、自閉症児だけを対象とした学校はないので、自閉症児のための学習指導要領というものはない。

自閉症児も精薄学級児童と同様に、“発達の遅れ”はある。精薄学級児童の遅れは、発達や知的機能の全般的な遅れであるが、自閉症児の遅れは、「偏り（特異な遅れのパターン）」を示すものである。自閉症児は、健常児と同程度に高い能力がある一方、ある面では、乳幼児程度に劣るという者もいる。自閉症児は、発達に大きな偏りがあり、特に対人関係の面に落ち込みがみられる。

精薄学級児童と情緒学級児童（自閉児を対象とした学級在籍児童）の「遅れ」の相違について、アンケートの回答では、「質的な相違」と表現している。しかし、「発達や知的機能の全般的な遅れ」は、「偏り（特異な遅れのパターン）」への対応と相反するものではないと考える。それぞれの対応の仕方に、共通するもの、あるいは、互いに示唆を与えられるような有効なものがあるはずである。

自閉症児は、「発達が偏っているが、遅れもある」ので、どの障害よりも、最も精神遅滞児に近いと思う。その理由から、情緒学級の教育課程の編成に当たっては、精神薄弱養護学校学習指導要領を参考とすることができると考える。

精薄学級の指導は、「教科・領域を合わせた指導」が効果的であるといわれている。このことは、精神遅滞児教育の「定説」といってもよいであろう。この定説に相当するような、情緒学級の教育課程や指導法の「定説はない。」<sup>1)</sup> そのため、情緒学級の教育課程の編成や指導は、担任の創造的な指導力と熱意にゆだねられており、それだけに、難しく、労苦が多い。

両学級とも児童の障害に対する独自の必要性があって、設置されたものであるが、“自閉”か“精神薄弱”かという名称に固執することはないと考える。実際、「自閉症児」と呼ばれる児童に接していて、

“自閉”と感じなくなる瞬間を誰しも経験するのではないだろうか。

すべて人の行動には理由がある。他人には、その理由が理解できない場合があるということではかない。考えなければならないことは、その行動を生じさせる理由と、その対応の仕方である。従って、合同授業の推進のためには、児童一人一人の実態に対応する手だてが考えられなければならない。

## II 研究の目的

精神薄弱特殊学級と情緒障害特殊学級との合同授業をするに当たって、児童一人一人の実態を把握し、合同授業を実施する上での方策を明らかにする。

## III 研究の仮説

精神薄弱特殊学級と情緒障害特殊学級との合同授業を行うことによって、集団の動きの中での個別指導を充実させ、両者の適応力（社会性、言語の力、諸々の技能、意欲等）を高めることができる。が方策の基本となる。

⑦ 児童一人一人の障害の実態を知り、発達課題を明確にし、合同授業時の目標を設定する。

④ 複数指導者の指導組織を多様に編成し、場に応じて実施する。

3人の指導組織として、次の3つのタイプが考えられる。

① 全体指導と個別指導

② 全体指導とグループ別指導

③ 全体指導とその中での補完的指導

- ・ 臨機応変、随時に行う補完的指導
- ・ 明確な目的、役割を持った補完的指導

これらを教材や学習の進度に応じて変化させることにより、合同授業を効率的に行うことができる。

## IV 研究の方法

この研究では、山の下小学校精神薄弱特殊学級及び情緒障害特殊学級において、児童の実態調査と授業記録の収集を実施し、実験授業を通して、仮説を明らかにしていく。

### ① 実態調査

- ・ 日常の観察
- ・ 標準化された検査方法の実施
  - 知能 WISC-R知能検査、ピクチュア・ブロック知能検査、田中びね一式知能検査
  - 社会性 S-M社会生活能力検査、精研式CLAC-II（一般用）、適応行動尺度
  - 運動性 狩野・オゼレッキー運動能検査
  - 言語力 ITPA言語学習能力診断検査
- ・ 「特殊教育諸学校学習指導要領解説－養護学校（精神薄弱教育）－第3編各教科の具体的内容」のチェック

### ② 授業記録の収集

- ・ 授業参観
  - 生活単元学習 作業学習、音楽
- ・ 実験授業
  - 生活単元学習 単元名「文化祭－夢の町」
  - 作業学習（調理実習） 単元名「おやつ作り」、「マドレーヌ作り」



## V 研究の実際

## 1. 実態把握

## (1) 日常の観察

日常の観察から知り得たことをまとめると、次表になる。

		概 況
情緒障害 特殊学級	2年・K男	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ボール蹴りや駆け足などの運動を好む。</li> <li>・時々大声で一人しゃべりをし、しゃべりながら打つ。</li> <li>・他児のちょっとした動作を怖がる。</li> <li>・知っている人に会うと、恥ずかしがったり、甘え声を出したりする。</li> <li>・ひらがな、かたかなの読み書きができる。</li> <li>・数唱ができる。</li> </ul>
	6年・R子	<ul style="list-style-type: none"> <li>・漢字ドリル（6年生）や手紙書きを好む。旧漢字に興味を持ち、覚える。</li> <li>・不安が高まると手をかんだり、頭をたたくなどの自傷行為がみられる。</li> <li>・気になることがあると、大人に繰り返し質問し、答えてもらっても、質問を繰り返す。</li> <li>・一人では怖くて、子供の集団の中に入れない。</li> <li>・繰り上がり、繰り下がりのない加減算ができる。</li> <li>・数と量が結びつかない。</li> </ul>
精神薄弱 特殊学級	5年・Y男	<ul style="list-style-type: none"> <li>・太っている（肥満度68%）ため、歩くことや走ることが著しく遅い。</li> <li>・着席してやる学習には、よく集中し、持続する。</li> <li>・サ行、チャ、チュ、チョなど舌足らずで発音不明瞭だが、正しく言い直す。</li> <li>・明るく、人なつっこいので、誰とでも話ができる。</li> <li>・頑固な面があり、一度思い込むとなかなか変えない。</li> <li>・2年生程度の漢字が分かる。</li> <li>・答が10までの加算ができる。</li> </ul>
	5年・N男	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ダウン症、ロート胸。</li> <li>・言葉が不明瞭だが、他が言うことは、よく理解する。</li> <li>・運動はぎごちないが、好む。手先きの動きは、器用ではない。</li> <li>・明朗で、素直。誰とでも一緒によく学習したり、遊んだりする。</li> <li>・ひらがなの拾い読みができる。</li> <li>・数は5までなら数えられる。数唱は10までならできる。</li> </ul>
	6年・S男	<ul style="list-style-type: none"> <li>・注意が集中せず、その場と話題と関係ないことを突然話したりする。</li> <li>・こだわり、いらつき、興奮などの感情の起伏が激しい。</li> <li>・日付けや時刻など数字に関わるものの記憶がよい。反面、毎日遅刻を繰り返している。</li> <li>・明るく、人なつっこい。優しい気持ちを素直に他に示す。</li> <li>・縄跳びをしようと、手と足がうまく合わない。</li> <li>・曲線を書く、はり絵で隙き間なく貼るなどが苦手である。</li> <li>・2年生程度の漢字が分かる。</li> <li>・かけ算九九が分かり、簡単な文章題が解ける。</li> </ul>

## (2) 諸検査の結果とその解釈

日常の観察を諸検査の結果に照らして、児童一人一人の実態にアプローチしていく。

〔事例 1. 学習活動から離れがちで、一人しゃべりの多い、運動好きのK男〕

検査名とその結果

CA（生活年齢）8歳1ヶ月（S 61.6.1 現在）

・WISC-R 知能検査におけるIQ

言語性 39以下

動作性 40以下

全検査 35以下

言語性検査

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
1 知識	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
3 類似	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
5 数量	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
7 単語	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
9 理解	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
11 (数) 暗唱	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●

動作性検査

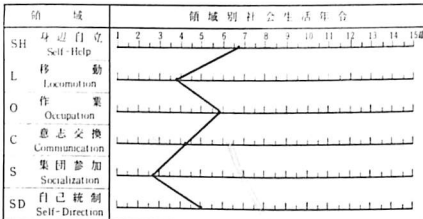
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
2 絵画完成	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
4 絵画配列	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
6 積木模様	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
8 組合せ	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
10 符号	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
12 (迷) 路	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●

・田中びね一式知能検査 IQ 47

・PBT IQ 66 (PICTURE 19点 BLOCK 22点)

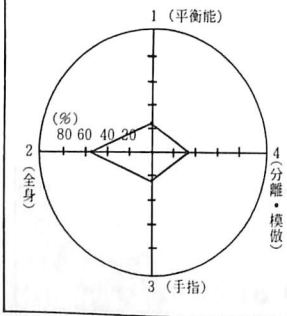
・S-M 社会生活能力検査

SA（社会生活年齢）7-10



・狩野・オゼレッキー運動能検査

MOA（運動能年齢）5-7



ITPA言語学習

能力検査では、言語年齢は、4-3

である。プロフィールは、「ことばの類推」が低い。

K男には、「こと

ばを意味するように関係づける能力」に極端な弱さがある。

K男には他人とかかわる中で、他人の言う言

言葉を関係づけて理解することと、言葉を使って意思を交換する力が高められなければならない。

K男は、他校から週3回通級してくる2年生である。

田中びね一式知能検査では、中度の精神遅滞がある。

しかし、3種の知能検査の下位検査の結果をみると、K男には、弁別力、手先の器用さ、記憶力がかなりあり、K男の遅れは、単に精神発達の全般的な遅れではないことが分かった。

S-M社会生活能力検査では、「移動」、「意志交換」、「集団参加」が弱い。「移動」は、検査実施後一人でバス通学をするようになり、改善された。

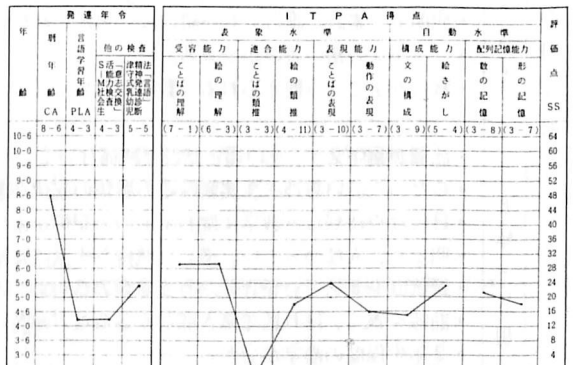
「集団参加」の弱さは、津守式乳幼児精神発達検査の「社会」や精研式CLAC-II（一般用）の「遊び」、「行動の自律」の落ち込みとして表れている。また、適応については、適応行動尺度で、「過動傾向」がみられた。

狩野・オゼレッキー運動能検査によれば、K男は「全身」がよい。K男は、マラソンやボール運動を好み、常に体を動かしている。

K男には、「社会」、「集団参加」、「遊び」に弱さがみられるが、自閉症ではない。他に話しかけたり、甘えたり、照れたり、恥ずかしがったりなど、感情表現は多い。このような社会性や感情制御の弱さは、「意志交換」の低さによるものである。

ITPA 言語学習能力診断検査プロフィール

（評価点によるプロフィール）氏名（K男）



〔事例 2. 大人とのかかわりの中で、心地よさを見出す、自閉症 R 子〕

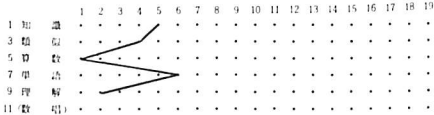
検査名とその結果

CA（生活年齢）11歳10ヶ月（S 61.6.1 現在）

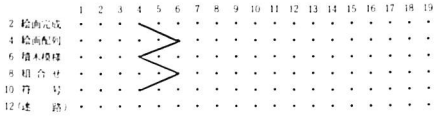
・WISC-R 知能検査における IQ

言語性 56  
動作性 58  
全検査 49

言語性検査

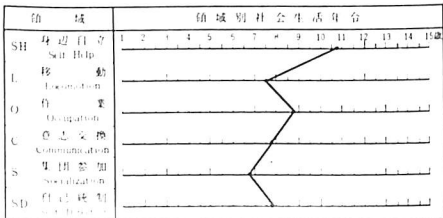


動作性検査



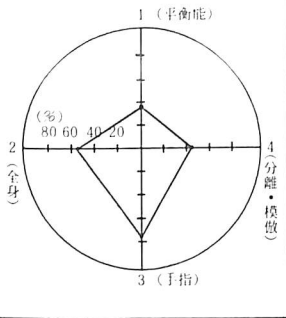
・S-M 社会生活能力検査

SA（社会生活年齢）7 - 10



・狩野・オゼレッキー運動能検査

MOA（運動能年齢）

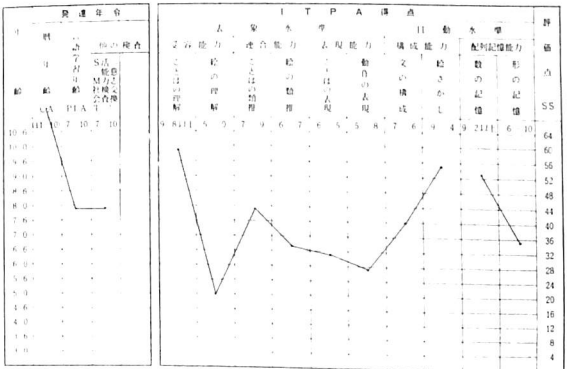


教研式 CLAC-II（一般用）では、「行動の自律」、「遊び」、「対人関係」に落ち込みがみられた。

ITPA 言語学習能力検査では、言語学習年齢は、7 歳 10 ヶ月である。これは、S-M 社会生活能力検査の「意志交換」のそれとほぼ同程度である。

ITPA 言語学習能力診断検査プロフィール

（PLA によるプロフィール）氏名（R 子）



プロフィールでは、R 子は、視覚刺激－運動反応が弱い。また、R 子は、絵や記号を意味をなすように関連づけ、組織化し、操作する能力が弱く、自分の考えを、言葉や動作で表現する能力も弱い。いら立つと、自分の手をかむなどの自傷行為は、表現力の弱さであろう。

R 子の指導においては、フラストレーションに耐える気力を強め、人とかかわりの中で、自分の考えを言葉や動作で表現する力をつけなければならない。

## 〔事例 3. 肥満度68%, やや頑固だが、陽気なY男〕

## 検査名とその結果

CA (生活年齢) 11歳3ヶ月 (S 61.6.1 現在)

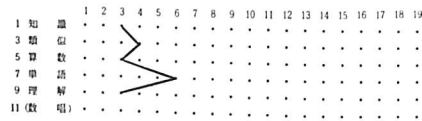
## ・WISC-R 知能検査におけるIQ

言語性 57

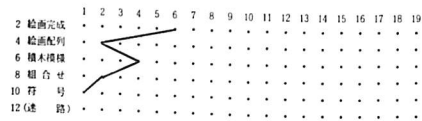
動作性 43

全検査 42

## 言語性検査

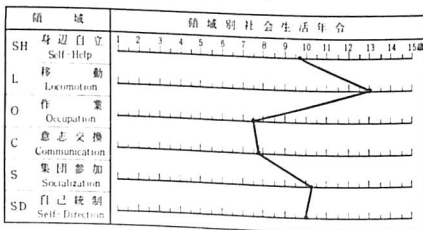


## 動作性検査



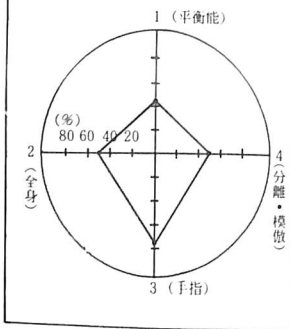
## ・S-M 社会生活能力検査

## ・SA (社会生活年齢) 8-9



## ・狩野・オズレッキー運動能検査

## MOA (運動能年齢) 7-7



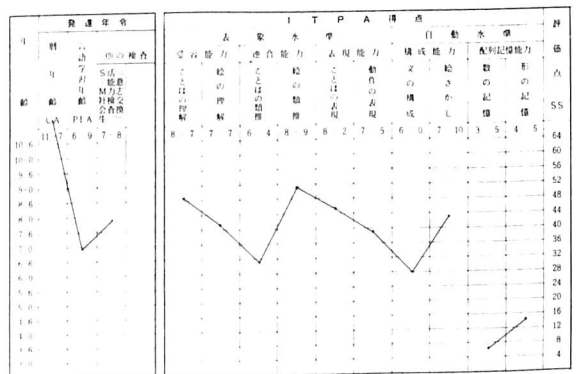
これは、「家までの道順」を説明できなかったり、「自分の発音を自分から気付いて直す」ことができないためである。

Y男の言語学習能力を、ITPA言語学習能力診断検査から考えてみると、

「配列記憶能力」が極端に低い。また、「ことばの類推」と「文の構成」

## ITPA 言語学習能力診断検査プロフィール

(PLAによるプロフィール) 氏名(Y男)



にも落ち込みがみられる。

Y男の「一度思い込むとなかなか変えない」面や「固執性の強さ」は、記憶能力の低さ、言葉を関係づける力の弱さ、過去の言語経験を基に次にくる言葉を予測する力の弱さと関係するとも考えられる。

Y男の指導においては、記憶力の弱さはあるが、受容能力や表現能力、絵を意味を成すように関係づける能力のよさと、日常観察でみられる「よく集中し、持続する」ことが生かされなければならない。

WISC-R 知能検査でのIQを診ると、中度の精神遅滞である。下位検査の、言語性と動作性の差は大きい。

Y男は、日常生活においても、のんびりやで、制限時間内で物事をやるのが苦手である。一方、他人とよく話をし、読書を好む。家庭には、Y男が納得するまで詳しく、穏やかに話をするという雰囲気がある。「符号」が落ち込んでいるが、動作が敏捷でないし、数字と図形を機械的に記憶するということが弱いためであろう。

Y男は、よく話をする児童だが、S-M社会生活検査では、「意志交換」が弱い。また、「作業」も弱い。

オズレッキー運動能検査からは、全体に運動の遅れはあるが、手指がよいこととして認められ、他は特に弱くはない。Y男は、座ってする仕事を好み、熱中する。

Y男は、適応行動尺度、性格検査から、やや固執性の強さが見受けられた。

Y男の手指の動きは、運動能としてはよいが、「ひもを結んだり、ほどいたりする」などの経験不足による「作業」の弱さが考えられる。

Y男は、よく話するのに、「意志交換」は弱い。こ

## 〔事例4. 言葉が不明瞭だが、人なつっこく、頑張りやの、ダウン症児N男〕

## 検査名とその結果

CA（生活年齢）10歳6ヶ月（S 61.6.1 現在）

## ・WISC-R 知能検査におけるIQ

言語性 39以下

動作性 40以下

全検査 35以下

## 言語性検査

1	知識	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
3	類推	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
5	数字	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
7	単語	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
9	理解	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
11	(数)唱	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.

## 動作性検査

2	絵画完成	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
4	絵画配列	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
6	積木模様	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
8	組合せ	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
10	符号	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
12	(速)路	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.

・田中びね一式知能検査 IQ 39

・PBT IQ 55 (PICTURE 23点 BLOCK 24点)

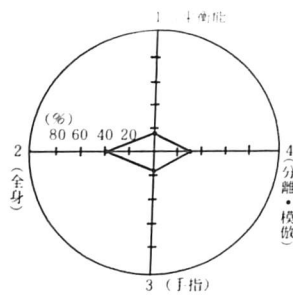
・S-M 社会生活能力検査

SA（社会生活年齢）6 - 0

領域	領域別社会生活年齢
SH 身辺自立 Self Help	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15歳
L 移動 Locomotion	
O 作業 Occupation	
A 社会生活 Socialization	
SD 自己検知 Self Detection	

・狩野・オゼレッキー運動能検査

MOA（運動能年齢）4 - 10



ITPA言語学習能力検査結果の各能力年齢は不均衡で、言語学習年齢は4歳以下である。

N男は、視覚刺激-運動反応はよいが、聴覚刺激-音声反応

が弱い。N男は、「聴覚的に提示された概念を意味を成すように、関連づける能力」と「考えを、話し言葉で表現する能力」が弱い。また、「言語表象を順序正しく反唱する能力」も弱い。

N男の言語学習能力のよい面は、受容能力と

「絵の類推」や動作による表現力である。N男の指導においては、これらのよい面を生かしながら、全身の運動機能を高め、言葉の意味を聞き取り、再生する力をつけなければならない。

ピクチュア・ブロック知能検査のIQから診ると、中度の精神遅滞である。

WISC-R知能検査では、「絵画配列」が評価点3であった。N男には、事態の全体を理解して、見通しを立てる力があるのだと考えられる。このことは、田中びね一式知能検査の「迷路」を正答していることから分かる。

田中びね一式知能検査の、話すことによって回答する下位検査では、何とか答えたが正答ではなかった。

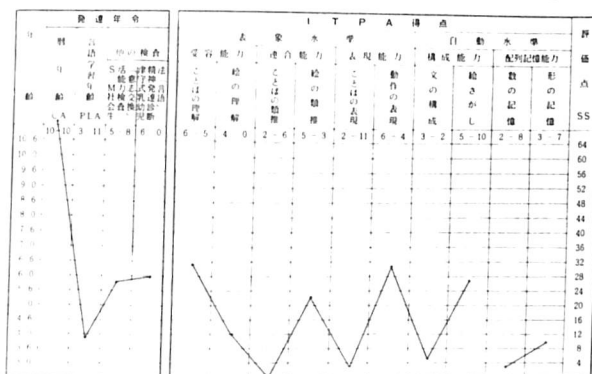
ピクチュア・ブロック知能検査は、Picture は全問試みた。有意味な絵はよく理解できた。Block は、積木の数が増え、色や形が複雑になってくるとできなくなった。

S-M社会生活能力検査における社会生活年齢は、6歳である。「作業」と「意志交換」が低い。「作業」は、「カンジュースのふたをとる」や、「ひもを結んだり、ほどこたり」ができない。「意志交換」は、意欲や態度よりも、構音障害のため、他人がN男の言うことを聞き取れないという、話す技能によるものである。

オゼレッキー運動能検査では、運動能年齢は、4歳10ヶ月である。N男は平衡能と手指が弱い。手指の弱さは、S-M社会生活能力検査の「作業」の弱さとも関連する。平衡能の弱さは、ダウン症の特性をよく表わしている。

## ITPA 言語学習能力診断検査プロフィール

(PLAによるプロフィール) 氏名(N男)





## 〔事例 5. 話好きで、その場と関係のないことばかり気になり、協応動作のうまくいかないS男〕

## 検査名とその結果

CA（生活年齢）11歳4ヶ月（S 61.7.1 現在）

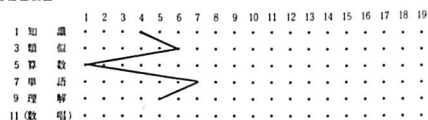
## ・WISC-R 知能検査におけるIQ

言語性 63

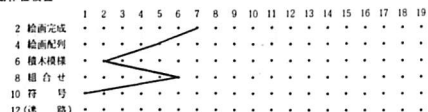
動作性 53

全検査 51

## 言語性検査

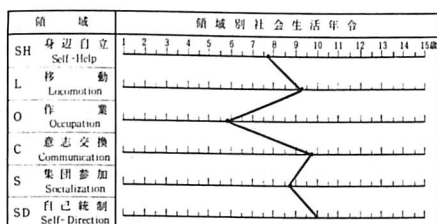


## 動作性検査



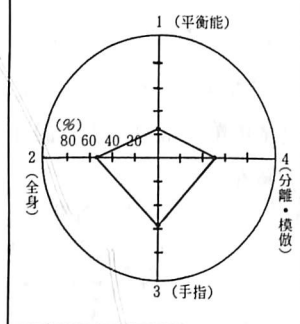
## ・S-M 社会生活能力検査

SA（社会生活年齢）8-3



## ・狩野・オゼレッキー運動能検査

MOA（運動能年齢）7-2



オゼレッキー運動能検査では、平衡能は弱い、手指は弱くはない。S男の「作業」の弱さは、「転導性」に深くかかわっていると思われる。

適応行動尺度、PIH性格検査からは、「情緒不安定」が認められた。

言語学習能力は7歳である。プロフィールから、視

覚刺激より聴覚刺激

に対する反応が速いことが分かる。他に注目することは、配列記憶能力の「数の記憶」と「形の記憶」の極端な違い、「文の構成」の高さである。これは、S男は、文章構造や活用など言語構造によく習熟し、音声言語による記憶はよいが、絵や記号を使つての記憶はよくないことを表わしている。このような言語能力の不調和と情緒不安定は関係があるのではない。

S男の指導においては、転導性からの解放を進め、目と手指の協応が高められなければならない。

WISC-R 知能検査のIQを診ると、軽度の精神遅滞である。WISC-R 知能検査では、下位検査を「WISC-Rの重要性を明確にする因子」として、次の3つに分類する。<sup>2)</sup>

## S男の検査

結果を、この分類に照らしてみると、「言語理解」が優れ、「転導性からの解放」

言語理解	知覚的体制化	転導性からの解放
知識 類似 単語 理解	絵画完成 絵画配列 積木模様 組合せ 迷路	算数 数唱 符号

は弱く、やや「知覚体制化」が弱いことが分かった。

「転導性」とは、知能障害辞典によれば、

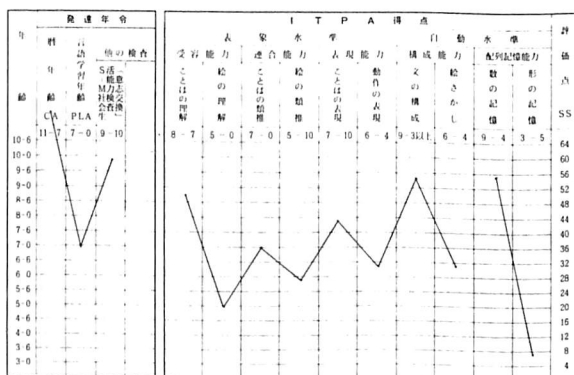
「注意散漫性ともいう。周囲の雑音とか色彩の強いもの、動くものなどの不要な刺激に無選択に反応してしまい、その結果環境のなかの特定の対象に注意を集中することができないこと」を意味する。<sup>3)</sup>

この説明は、日常の観察で見られるS男の姿を、そのまま表わしているように思う。

S-M社会生活能力検査では、社会生活年齢は8歳3ヶ月である。「意志交換」が高く、「作業」が低い。

## ITPA 言語学習能力診断検査プロフィール

(PLAによるプロフィール) 氏名(S男)



実態調査から、一人一人の障害の実態が異なるということが分かったので、それぞれの障害の実態に対応した指導を行われなければならない。また、同じ児童でも、能力として強い面と弱い面があることを指導上注意していかなければならない。

## 2. 発達の遅れと障害の実態に対応した指導

### (1) 発達課題と学習課題

#### a. 発達課題

山の下小学校特殊学級児童には発達の全般的な遅れがあった。情緒に遅れのあるK男とR子は社会性と意志交換に、精神に遅れのあるY男とN男とS男は手指の動きと言語（発音、意志交換）に、特に落ち込みがみられた。実態調査の結果から、児童一人一人の発達課題をまとめると、次のようになる。

K 男	<ul style="list-style-type: none"> <li>・人とかかわりの中で、意志交換をする意欲を高める。</li> <li>・言葉が意味を成すように関係づける能力をつける。</li> </ul>
R 子	<ul style="list-style-type: none"> <li>・人とかかわりの中で、意志交換をする意欲を高める。</li> <li>・自分の考えを言葉や動作で表現する力をつける。</li> </ul>
Y 男	<ul style="list-style-type: none"> <li>・記憶力を高める。</li> <li>・言葉が意味を成すように関係づける能力をつける。</li> <li>・手指の動きを巧みにする。（器用さを養う。）</li> </ul>
N 男	<ul style="list-style-type: none"> <li>・全身の運動機能を高める。</li> <li>・言葉の意味を聞き取り、再生する能力をつける。</li> </ul>
S 男	<ul style="list-style-type: none"> <li>・注意の集中力（転導性からの解放）をつける。</li> <li>・物を注視しながら、手指を調子よく動かすことができるようにする。</li> </ul>

これらの発達課題を、授業で実現させていかなければならない。授業においては、落ち込んだ面を取り上げて、その面を指導するというのではなく、むしろ、よい面を伸ばすことによって、落ち込んだ面を引き上げていかなければならないと考える。上述した、それぞれの発達課題は、その児童が総合的に全体的に発達しながら実現されていくものと考えからである。

#### b. 学習課題

発達課題に対して、山の下小学校特殊学級児童5名の学習課題は、何であるかを考えてみた。

まず、児童一人一人について、「特殊教育諸学校学習指導要領解説養護学校（精神薄弱）第3編各教科の具体的内容」を、「できる・できない」の基準でチェックしてみた。その結果、指導しなければならない膨大な内容を知ることができた。しかし、「この膨大なものすべてが、即この子の学習課題だろうか。」と考えさせられた。

学習課題は、「指導しなければならない膨大な内容」の中から、教材に照らして、今最もその児童が解決しなければならない課題として設定されるものである。教材は、児童が興味や関心を持つことができるもので、「できること（知っていること）」と「できないこと（知らないこと）」を含んで

いるものでなければならない。学習は、「できること」を行って、教材に取り組んでいる間に、「できないこと」ができるようになってしまいうでなければならない。この、できるようになってしまいう「できないこと」が、学習課題である。従って、「学習課題の明確化」は、「授業時の個々のめあての明確化」である。指導者は、「本時は、この教材・活動で、この児童に、この力をつける。」というもの（学習課題）を明確にして、授業に臨まなければならない。

特殊学級児童は、それぞれの生活年齢や障害の実態が異なり、しかも、個人差が大きい。当然、それぞれの学習課題（授業時の個々のめあて）も異なる。異なった学習課題を十分に達成させるためには、指導者1人対児童集団という指導形態では限界がある。指導者1人では、全体指導を行うと個別指導に力が及ばないし、個別指導を行うと、他の児童に力が及ばないという状態になりがちである。

指導者1人による指導の限界を補う方法の一つとして、指導者の複数化は有効である。指導者の複数化によって、集団の動きの中で、児童一人一人に対応した指導が可能になり、児童の適応力（社会性、言語の力、諸々の技能、意欲等）を、いっそう高めることができると考える。

## (2) 指導組織の構成

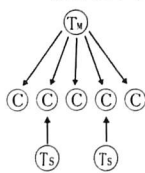
### a. 授業の効率化と“チームワーク”の原型

この研究で考える授業は、治療室の1対1の指導ではない。授業は集団と個とのかかわりで展開していくものとする。授業でめざすものは、児童が相互にかかわり合って、自分自身をよりよい状態へと充足させてゆく姿である。その姿の実現は、45分の単位時間（数時間に及ぶ場合もあるが）の中で、共通の目的に向う、共同の活動を通して行われる。

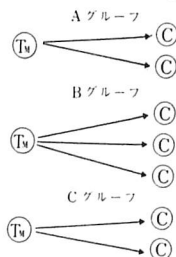
障害の実態の異なる児童を集団として、喜々とした活動を行わせるためには、複数指導者による指導組織を効率的に機能させることを考えなければならない。

千葉市立第二養護学校校長塩野皓一氏は、障害児教育で実施される授業における「同僚とのチームワーク」として、次の4つの原型をあげている。

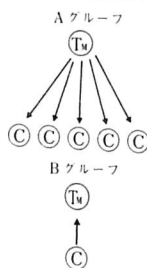
#### ①メインの教師とサブの教師



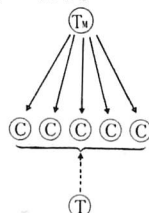
#### ②教師が小グループを分担し合う



#### ③教師が指導領域の全く異なる小グループを分担し合う。



#### ④教師が子どもの指導と他の仕事とを分担し合う。



チームワークの原型を念頭に置くことは、指導者の共同体制を組み易くし、授業の効率化を導くものである。これらの原型を参考に、山の下小学校特殊学級の指導組織を考えていく。

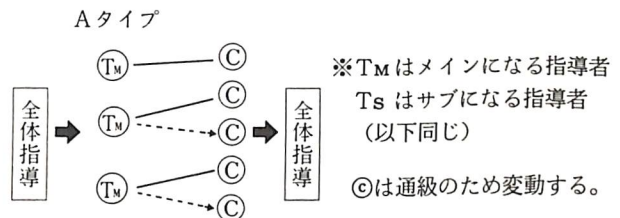
## b. 山の下小学校特殊学級の指導組織のタイプ

この研究で考える指導組織は、児童全員に共同の活動を行わせるための、指導者の協同の行動を目的とする。従って、前述した4原型の①と②について、どのように組み合わせたら、授業を効率化することができるかを考えていく。③と④は、特殊学級児童の実態からみると、日常的な必要性からではなく、突発的に生じた必要性から行われることであろう。

45分を1単位時間として、1時間から4時間の授業を想定して考えられる指導組織のパターンは、次の3通りである。基本となる指導組織の型は、後述するC-①タイプの指導であり、これを「全体指導」と記す。なお、図は、山の下小学校特殊学級構成員（指導者3名、児童5名）を表わしている。

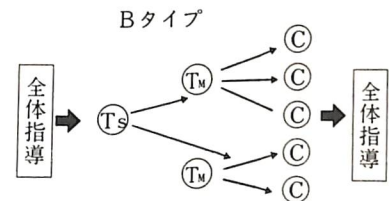
## ① Aタイプ — 全体指導と個別指導

個別指導では、1対1、あるいは、1対2の指導になり、その時指導者は全員メインとなる。



## ② Bタイプ — 全体指導とグループ別指導

全体指導ではメインであった指導者が、グループ別指導のときはサブとなり、両グループへの援助や進捗調整を行う。グループ別指導では、全体指導ではサブであった指導者が、児童への直接の指導を行う。

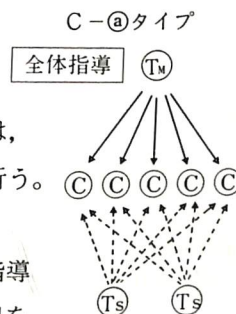


## ③ Cタイプ — 全体指導とその中で行う補完的指導

補完的指導には、次の2つの方法があると考える。

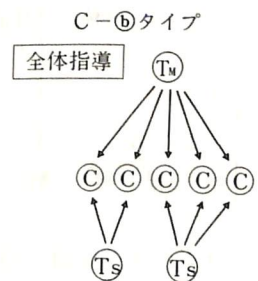
## ・ C-①タイプ — 臨機応変、随時に行う補完的指導

複数指導者による指導の最も基本的な型である。Tsは、必要が生じたとき、臨機応変にTmの補助として指導を行う。特に事前に、TmとTs以外の役割や対象児を決めない。



## ・ C-②タイプ — 明確な目的、役割を持った補完的指導

①タイプと同型であるが、Tsに、明確な役割と対象児を決める。但し、学習の進捗や到達度によって、補完を加減していく指導である。児童に対して、Tmの指示を、即時的、具体的に行う意味での補完的指導である。



合同授業の効率化をめざして、複数の指導者が、TmとTsに役割分担して指導に当たるわけである。TmやTsは機能上の区別であって、指導者間の格付けではない。従って、指導者は、授業の流れの中で、Tm、Ts、どちらの役でも十分果たすことのできる力を養わなければならない。指導者がメインの機能とサブの機能を十分に果たしたとき、授業の効率化が達成されると考える。

## 3. 授業例

前述した指導組織による授業例を示し、実施上の問題点や改善点を明らかにしていく。

(1) Aタイプ（全体指導と個別指導）の例 — 生活単元学習「文化祭・夢の町（遊園地作り）」

合同授業に入る前に、展開の方針として、次のことを確認した。

- ・授業の流れにおいて、全体指導と個別指導の場とその目的を理解して授業に臨む。
- ・楽しく、夢のある雰囲気で、作品作りに取り組むことができるように、児童の思い付きを実現させていく。
- ・児童を、「何をしようか分からない」状態にしないよう、常に活動の目的を児童に分らせていく。

そして、次のような日案をもとに実践した。

<30日の計画>

- ① 前時の様子 （略）
- ② 本時の目標
  - ・昨日描いた絵を見せながら、作ろうとする乗り物について分からせる。（語いを多くする。）
  - ・作り上げていく順序や必要な材料、道具などについて、およその見通しを持たせる。
- ③ 指導の構え （略）
- ④ 展 開

指導過程	児 童 の 活 動	指 導 上 の 留 意 点
15分（全体）	遊園地の全体構想を聞く。	・ルールが必要な乗り物は外側に、そうでないものは内側におくことを話す。
10分（個別）	絵を見せながら発表する。	・色や模様などにも注目させたい。
10分（全体）	どんな材料を使うか、先生と相談する。	・適当な材料がない場合は、どんなものが必要かを問い、指名して発表させる。
10分（全体）	相談したことを発表する。	・児童全員に発表させる。
45分（個別）	乗り物を作る。	・材料はもっとよい物を見付けたら、どんどん変えていってよいことを話しておく。
10分（全体）	作品作りの進み具合を発表する。次時にどの部分を作るかも合わせて発表する。	・努力したところを褒め、他児にも認めるよう促す。 ・次時は、どこから作り出すかを明らかにして終わる。

⑤ 個人目標 （略）

本時の主な学習活動として、全体指導の場では話すこと、個別指導では作ることがねらいであった。

T<sub>M</sub> きこの何を作りたいか相談しました。まず、R子さんの絵をみせます。何だろう、これ？  
R子 ジェットコースター。  
T<sub>M</sub> これ何だ、K男君。  
K男 ジェットコースター。  
T<sub>M</sub> R子さん、どんなジェットコースターを作りたいですか。  
R子 ずーとつづいているの。

<指導の実際> 全体指導時の話し合いは、T<sub>M</sub>と児童との一問一答であった。児童同士で、質問したり、答えたりという話し合いは行われなかった。ただ、K男だけが思い付いたことを、自由に言っていた。児童の答え方は、主語や述語がつかない話し方である。児童は、話すことを嫌がって



T<sub>M</sub> 何がつづいているの。  
 R子 この線路がずーとつづいているの。  
 T<sub>M</sub> 何色ですか。  
 R子 赤（そっぽを向いて、おさげ髪をさわっている。）  
 T<sub>M</sub> これはだれの絵かな。  
 K男 N男君。  
 T<sub>M</sub> よくわかりましたね。N男君です。何だろう？  
 N男 でんしゃ、きしゃ。  
 T<sub>M</sub> どっちだろう？  
 K男 でんしゃ。  
 N男 きしゃ。

—— 後略 ——

いるのではない。ひとつのテーマについて、自分の考えをまとめて話すことができない。だから、単語だけ、述語だけで話すことになってしまう。

このように行われた話し合いであったが、後に続いた学習時の様子を見ると、有効であった。まず、児童は、どんな乗り物を作るかという自分のめあてをはっきりと持つことができた。また、友達が作る乗り物を知り、「遊園地」という共同作品へのイメージを持つことに役立った。

個別指導では、乗り物を作らせながら、話すことの指導も行った。児童は、個別に作品を作りながら、指導者と話し、全体指導時に話した内容を、さらに膨らませ、深めていった。

次は、個別指導時の、乗り物を作ったり、話したりする児童の様子である。

Y男 カリブソを作ることを決める。人が乗るところを4個作ることを決める。その4個の乗る物は、自動車とスワンにするといい、まず、スワンの絵をかく。スワンを作るため、発泡スチロールの容器を下書きをしないで、カッターで切ったら、意図とは違う形に穴が開いてしまった。  
 ※カリブソとは、遊園地にある乗り物の一種。大きな台盤と、その台盤上の人を乗せる自動車が、逆向きに回転する乗り物である。台盤が回り始めると、続いて、自動車も回り始める。

R子 二人でジェットコースターを作ることに同意した。車輪を牛乳びんのふたで作ることにし、色を塗った。  
 K男 K男は絵の具を、R子はマジックペンを、選んで塗った。K男は、さっさと車輪を塗り終えた。R子は時間がかり、明日は絵の具を使うと言っていた。R子は、乗客も作りたいという希望を持っている。

N男 汽車を作ったが、どこをどうすると自分からは言えなかった。指導者の提案した作り方に賛成をした。牛乳パックを見せると、自分から、口を閉じるためのテープを持ってきた。また、パックの上ののせるものを作ったら、自分から「テープ、テープ」と言って、付けようとした。どんなものを使うかは、考えられなかったが、使うものをどうしたらよいかは考え出した。次は何をするかがよく分かるようになった。

S男 絵や材料について話すとき、「やねは」、「柱は」とひとつひとつ発問してもらって、話す。まとめて話すことができなかった。

特に、N男は、「話し言葉で表現する力の弱い」児童であるが、個別指導では話をし、自分の意思を表現していた。そして、N男は、弱い言葉の面を、優れている動作で補っていた。

学習は、成功感と成就感をもって終わらなければならないと考えると、本時の個別指導の問題点は、Y男の「意図とは違った形で穴が開いてしまった。」にある。しかし、Y男の「意図とは違った」としても、それを、プラスにもっていかなければならないところに、個別指導の難しさがある。個別指導は、全体指導の付け足しではなく、いわば独立した指導でもある。指導者は、T<sub>M</sub>とT<sub>S</sub>の別なく、児童理解や指導力を深めなくてはならない。

学習効果を高めるためには、個別指導の充実が重要である。そして、全体指導は、個別指導を、全員の共同学習として分らせるものであり、個別で行う学習への動機付けの役割を果たすものでなければ

ならない。

## (2) Bタイプ（全体指導とグループ別指導）の例 — 作業学習「おやつを作ろう・蒸しパンとデザート」

前述した、遊園地作り学習での全体指導と個別指導以上に、他児とかかわらせ、一人一人に対応できる指導をめざさなくてはと考える、次のことを考慮した。

- ・児童が「〇〇先生と〇〇君といっしょに〇〇とした」と言える学習活動を設定すること。
- ・一人一人のめあてへの到達の度合がよく分かるような、具体的な活動を組織すること。

この2点を基に、2～3名のグループ別指導を行うこと、指導項目を一覧でき、しかも、評価できる表（チェックリスト）を作成し、授業を行った。その指導案とチェックリストは次の通りである。

### 作 業 学 習 指 導 案

#### 1. 題材 おやつを作ろう — 蒸しパンとデザート

#### 2. 目標

- ・友達と協力しておやつを作り、楽しく食べる経験をさせる。
- ・台所にある道具を使うことに慣れさせる。

#### 3. 指導の構え

食べ物を作ることは、その過程で様々な学習を、具体的な活動を通して行わせることができる。その意味で、調理実習は総合学習である。

～ 中略 ～

2種類の食べ物を、2～3名のグループで作っていく。そのことによって、〇〇君といっしょに作ったという意識を強めたい。グループ内では、できるだけ共同の作業をさせる。児童同士が言葉を交わせるように配慮していく。

作り方を理解させるために、絵と文字で書いた紙芝居を順次提示していく。

#### 4. 展開

##### (1) ねらい ～目標と同じ～

個人のめあて —— チェックリストにたくさん〇がつくこと。

##### (2) 展開

学 習 指 導	指 導 上 の 留 意 点
1. 身支度をする。	・エプロン、三角布を児童同士で結び合わせる。
2. 蒸しパンとデザート作りの手順について話し合う。	・手洗い、鼻をかませる。
3. グループに分かれて、主な材料や道具の名を言い合う。	・手順を書いた紙を黒板にはる。
4. 調理をする。	・話し合いながら、材料や道具の名を知らせる。
①粉とベーキングパウダーを合わせて、振る。	・手順の説明は、児童が飽きないように簡単にする。
②蒸し器を火にかける。	・黒砂糖、ベーキングパウダー、おろし金等の名を確かめさせる。
・水を入れる。	・計量スプーンの大小、計量カップの目盛りに注目させる。
・ガスを点火する。（自動）	・水の量を加減させる。
③果物をみじんに切る。	・指導者がついて、点火を試みさせる。
	・果物用のほうちょうを使わせる。

- ・レーズンを20gと10gに分け、水につけておく。
- ・パイナップルの缶を開け、みじんに切る。

～中 略～

⑯盛り付ける。

- ・皿にナプキンを敷く。
  - ・デザートのカップ、取り出したパンを皿に盛る。
  - ・りんご $\frac{1}{8}$ を自分で考えたように飾る。
5. 身支度を解く。
  6. 会食をする。

- ・台ばかりの目盛りに注目させる。
- ・果物のみじん切りは、デザートにも入れるので多めに切っておく。

- ・盛り付け方には、その子らしさが出るように、児童の発想を生かしていく。
- ・いろいろな飾り方があることを、他の児童の飾り方を紹介して知らせる。
- ・ひもを解く、たたむなど、しっかりとさせる。
- ・味、舌ざわり、柔らかさなど食べ物そのものについての感想を多く話させる。
- ・協力したこと、頑張ったことなど話させる。

### 調理実習「おやつを作ろうー蒸しパンとデザート」

#### 指導項目とチェックリスト

	指 導 項 目	K男	Y男	S男	R子	N男
1	ひもを結ぶ。	×	×	×		×
3	台ばかりの目盛を読む。(g)	×	200g○, 10g, 20g×		保 健 室 で 休 養 中	×
6	ガスに点火する。(自動)消火する。	○	○	○		○
14	湯気のたった蒸し器にパン種を入れる。	○	○	△		○
19	ひもを解く。	○	○	○		○
23	友達と協力する。	○	○	○		○

○はできる ×はできない △はやろうとすることができない

本時の全体指導は、学習活動の2と6で、学習活動の大半は、グループ別で行われた。

グループの構成員は、S男の発案を、他児が了解して決定した。グループは、S男とN男とR子、Y男とK男であったが、R子のかぜのため保健室で休養中で、会食のみ参加した。

児童のかかわり合いは、S男とN男のグループで、S男から「N男君、上手に切るんだよ。」などと励みの声かけられていた。Y男とK男のグループでは、りんごを細かく切ったK男に刺激されて、Y男が細かく切ろうと奮起する姿が見られた。K男も、調理台から離れることがなかった。会食中に、T男が「協力したか」と問うと、Y男は、親指と人差し指を丸めて挙手し、大きくうなづいた。

児童が長時間集中して活動できたのは、チェックリストの指導項目が明確になっていたためと思われる。一方、授業後の感想に、「児童も教師も疲れた。」とあったが、これは、指導項目が多すぎたためである。さらにリストアップした指導項目には、難易の差があり、どうしてもできるようにならなかったものや、さっさとできてしまい、学習にならないものもあった。

また、指導項目には、グループ内でかかわり合って、一緒に作業するという内容の項目がなかつた。



たが、グループ別指導を取り入れる場合、かかわり合わなければならない活動を設定しなければならないと反省した。

### (3) Cタイプ（全体指導とその中での補完的指導）の例

補完的指導は、全体指導から添れがちな児童を、全体の学習の流れの中に入れるための指導である。従って、補完的指導の良否が、児童の学習意欲を高めたり、失わせたりすることになるわけである。

- ・C-④タイプ（臨機応変、随時に行う指導）— 生活単元学習「クリスマス会・劇ヘンゼルとグレーテル」

随時に行う指導を、山の下小学校特殊学級の「上演劇を決める話し合い」の授業記録の中からみる。

S男 はい。クリスマス会に何の劇をやったらいいと思いますか。  
 R子 ヘンゼルとグレーテル。  
 S男 N男君はどうですか。  
 N男 （答えない。）  
 S男 Y男君。  
 Y男 ヘンゼルとグレーテルがいい。  
 S男 ああ、みんなヘンゼルとグレーテルだあ。T<sub>M</sub>先生もそうですか。  
 T<sub>M</sub> 他の先生にも聞いてみたら？  
 S男 Ts<sub>1</sub>先生どうですか。  
 Ts<sub>1</sub> ヘンゼルとグレーテルがいいなあ。  
 S男 Ts<sub>2</sub>先生は？  
 Ts<sub>2</sub> ヘンゼルとグレーテルがいいですね。  
 S男 みんながそうだよお。ほかにありませんか。  
 ～中 略～  
 T<sub>M</sub> S男君、まずやりたい役をみんなに聞いたら？  
 S男 R子さん、何がいいですか。  
 R子 グレーテル。  
 Y男 （黒板にゆっくりとR子の名と役を書く。）  
 S男 （司会の場所から離れ、奥の椅子に座る。）  
 Ts<sub>2</sub> ほらS男君、司会がそんなところに行ったらだめでしょ。  
 S男 （動かない。）  
 Ts<sub>1</sub> じゃあ、Y男君司会して。  
 Y男 ぼく？（うれしそうに）N男君何がいいですか。  
 N男 （答えない。）  
 T<sub>M</sub> Y男君、まずどんな役があるか黒板に書きなさい。

聴覚刺激に対する反応が速く、言葉でよく記憶することのできるS男は、今まで何回か主役を演じてきた。自分が主役をやると母親がどう思うかを気にしている時の話し合いである。他の児童は、「ヘンゼルとグレーテル」をやろうという気持ちになっていた。

この時の補完的指導は、S男を全体の意見の方へ向けようとしている。また、全体のやりたいという意志を支持している。さらに、自分から司会を降りたS男を、全体の話し合いの中に戻そうとしている。

補完的指導を行っている際に、T<sub>M</sub>とTsの交替がある。Tsが全体に指示をするのである。本時では、Ts<sub>1</sub>が司会の交替をY男に指示している。

児童への補完的指導だけでなく、全体への指示をTsが臨機応変に行うことにより、授業が効率化するならば、素晴らしいことである。

Tsから全体へ指示を行う場合が、次の授業からもみられる。立ちげいこで、考えたせりふを言い合って覚えていく場面である。

配役は、S男がヘンゼル、K男が母親、N男が父親、Y男はR子の代役として、グレーテルである。

T<sub>M</sub> ヘンゼルとグレーテルはとうとういちごパイを全部食べてしまいました。  
 S男 おしまい、おしまい。（からっぽの皿を持ち上げて振りながら）  
 Y男 まだだよ。つづくんだよ。K男君だよ。（T<sub>M</sub>、Ts笑う。Y男、自分の勘違いに気付いたよう。）  
 T<sub>M</sub> そこへお父さんとお母さんが帰ってきました。さ、お母さんはどうする？ 残しておいてねっていったのに、いちごパイが全部なくなっていたから……。

S男 おこる。  
Y男 しかる。  
TM そうだね、しかるね。K男君どうやってしかる？ ヘンゼルとグレーテルが悪いんだよ。  
K男 しかる、しかる。わるい。(ほとんど言えない。)  
Y男 いちごパイ、残しておいてっていったでしょ。  
TS<sub>2</sub> いちごパイ、残しておいてっていったでしょ。だめじゃないの、全部食べちゃって。  
K男 いちごパイ、のこ……。だめじゃないの、全部食べちゃって。  
～中 略～  
S男 あっ、森へ行って、いちごパイをさがしてきなさい。  
TM えっ？ いちごパイをさがすの？ いちごパイがなっているの？  
N男 いちご、いちご。  
S男 いちごをさがしてきなさい。  
TM いいねえ、K男君、言ってごらん。  
K男 森へ行って……。  
TS<sub>2</sub> いちごをさがしてきなさい。  
K男 いちごをさがしてきなさい。  
TS<sub>1</sub> ちょっとK男君とN男君に考える時間をやってくれない？ すぐ言うと考えないから。  
S男 じゃあ、もう1回。

本時でのTsは、せりふがでてこない児童に口伝えて教えて、全体の学習の流れの中に入れている。

$T_{S1}$  は学習の途中で、全体に、考える時間をやってくれるよう指示を出している。 $T_M$ の交替である。

T<sub>M</sub>とT<sub>S</sub>が臨機応変に交替しても、効果的に合同授業が進められるためには、指導者同士の共通理解がなくてはならない。特に、一人一人の児童の実態と、その対応の仕方、授業展開の見通しを一致させておかなければならない。

・C-⑥タイプ（明確な目的，役割を持った補完的指導）の例－音楽「交互奏 ラブ・ミー・テンダー」

児童全員が1～2個のミュージックベルを持って、交互に鳴らして、「ラブ・ミー・テンダー」を演奏する山の下小学校特殊学級での指導例である。

「ラブ・ミー・テンダー」の指導に当たっては、次のことに配慮した。

- ・曲はリズムが単調で、♪が続いているメロディなので、流れるようにゆっくりと演奏させる。
- ・それぞれの児童の色を決めて、色分けした音名を書いた絵譜を提示する。
- ・指導者の役割とその目的を決める。

T<sub>M</sub> 伴奏と全体指導を行う。

TS<sub>1</sub> 絵譜の音名を指揮棒で示しながら、その音のベルを演奏する児童を指示する。

TS<sub>2</sub> TS<sub>1</sub>の指示に素早く反応できない児童に、背後から肩を軽くたたいて合図する。

※Ts<sub>1</sub>、Ts<sub>2</sub>の指導は、児童の調子や進度によって加減していき、最終的には不必要になることをめざす。

「ラブ・ミー・テンダー」の絵譜は右図である。

鳴らすベルの分担と回数は次の通りである。

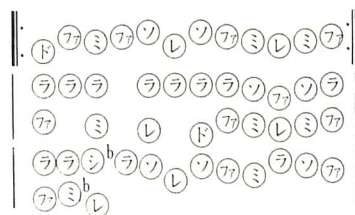
N男 ド 3回 Y男 ミ と ミ<sup>b</sup> 11回

K男 レ 8回      S男 ファとソ 24回

R子 ラ とシ<sup>b</sup> 13回

分担は、児童の持っている力と音の数を考慮して決めた。

ラブ・ミー・テンダー





練習に取り組む児童の様子は、次のようであった。

- N男 ベルを振り下ろす時上半身が動いたり、ひじや手首がまっすぐになってしまい、きれいな音が出なかった。手首を柔らかく使うことから練習した。
- 前奏を聴きながら、出だしをとらえることが難しく、タイミングがなかなか合わなかった。Ts<sub>1</sub>の指示やTs<sub>2</sub>の合図を繰り返したことにより、曲に慣れてくると出だしをつかんだ。
- Y男 絵譜をよく見て、間違わずにやるようになった。和音の何か所を受け持たせたとき、ベルが2個になって喜んで、一層やる気になった。
- S男 和音にすることができないで、「できない」とか「つかれた」とか言っていた。指導者が熱を入れて構えたと嫌がって逃げてしまった。指導者が「間違ってもいい。」と構えていると、正確に演奏する。最終的には、R子に合わせて、和音のところを演奏できるようになった。
- R子 音楽的な力はS男より高いが、間違えてパニックを起こすことを懸念して、S男より簡単なパートを受け持たせた。よく覚えたが、速くなりがちで、自分が演奏する音と他児の音との間の取り方が、なかなか正確にできなかった。
- K男 練習開始のころ、ベルの取り扱い方の注意が守れず、罰として2回見学させられる。他児が練習しているのを見ながら、「やりたい」とか「まもる」と言い、最後に「やります。」と意志表明をして、以後正しく取り扱った。練習を始めると、絵譜をよく見て、早く覚え、間違わずにやった。

児童の練習中のつまづきは、それぞれの発達課題に拠るところが多く、実際に一人一人の発達課題に対応する指導が行われている。その指導の内容は、N男には全身運動の向上と聞き取りの訓練、Y男には記憶力を高めること、S男には転導性への配慮、R子には人とのかかわり合う経験をさせること、K男には言葉と行動を一致させることである。

次は、発表会が迫ったころの授業の様子である。ミュージックベルの練習が終わりのころである。

- S男 起立。これから、ラブ・ミー・テンダーをやります。  
ミュージックベルという楽器です。
- T<sub>M</sub> Ts<sub>1</sub>先生の方をよく見てね。ゆっくりだよ。
- R子 シーッ。(N男が間違えて、ベルを鳴らす。)
- T<sub>M</sub> (オルガンで前奏を弾き始める。)
- Ts<sub>1</sub> (絵譜を示しながら、片方の手でN男を示す。)
- Ts<sub>2</sub> (N男の背後から、軽く肩をたたいて合図をする。)
- N男 (ベルを振り下ろす。)
- Ts<sub>1</sub> (絵譜を示しながら) はやいなあ。
- Ts<sub>2</sub> (N男の弾く音になると、背後から合図をする。)
- T<sub>M</sub> (オルガンを弾きながら) いいねえ。すごいねえ。  
(演奏終わる。)
- T<sub>M</sub> いいねえ。すごい。
- Y男 休め。気を付け。ありがとうございました。
- T<sub>M</sub> 今日はすごかったね。できた、できた。
- Y男 最高だった? クリスマス会が近づいてきたよ。
- S男 間違わなかった?
- T<sub>M</sub> 間違わなかったね。本番も今日みたいだといいね。  
N男君は、間違わなかったね。
- Y男 ぼくは?
- T<sub>M</sub> あなたは上手。S男君がしっかりしてきたからね。
- R子 T<sub>M</sub>先生、歌、歌いましょう。

Ts<sub>1</sub>の指導は、練習を重ねるにつれて、伴奏に合わせて絵譜を指揮棒で示すだけになった。

Ts<sub>2</sub>の指導は、主にS男とN男を対象とした。S男は、すぐに自分でできるようになったが、N男は、最後まで、Ts<sub>2</sub>の指導が必要であった。N男は、歌うことは大好きだが、なかなか伴奏に合わない。“聞く”力の弱さのためである。N男は、全身運動も高められなければならない。ベルを正しく、きれいに鳴らすことは、困難な課題であったかもしれない。N男が演奏に参加できたことは、Ts<sub>2</sub>の指導に拠るところが大きい。

このように、能力的に弱い児童を学習に参加させ、役割を果たさせていくためには、全体指導の流れに沿って、補完的指導を行うことが大切である。

明確な目的、役割を持った補完的指導が効果的に行われるためには、だれがどのように指導していくか、指導者同士の共通理解が成されていなければならない。

C-④タイプ、C-⑤タイプのどちらの補完的指導とも、効果的に行うためには、一人一人の児童の実態、その対応の仕方、授業展開の見通しを、指導者同士が共通理解をしていなければならない。

#### （4）合同授業改善への方策

精神薄弱特殊学級と情緒障害特殊学級との合同授業の効率化をめざして、実態調査や実験授業を行ってきた。その結果、合同授業改善のための方策として考えていくことは、a. 実態調査の必要性、b. 合同授業展開上の留意点の2点である。

##### a. 実態調査の必要性

実態調査として、日常の観察の整理と各種の標準化された検査を実施したことは有効であった。

日常の観察を通して、児童の行動傾向を知ることができた。そして、その行動を生じさせる原因と思われるものを、諸検査から知ることができた。一人の児童を諸検査によって、いろいろな角度からアプローチを試み、どの児童にも発達の遅れだけでなく、偏りがあること、また、能力的に弱い面と強い面があるということを知ることができた。その結果、一人一人の発達課題を設定することができた。

諸検査を実施して反省することは、検査結果の解釈は、それぞれの検査の理論をふまえて、複数の人間によって行われるべきであるということである。複数の人間の目を通ることによって、児童の実態に、より接近することができる。そのことによって、実態調査の結果を、一人一人に対応した、適切な指導に結びつけることができる。

##### b. 合同授業展開上の留意点

合同授業では、集団の活動の中で、個に対応した指導が行われるべきである。そのためには、複数指導者を組織化し、充実させなければならない。

合同授業を充実させ、効果的に展開するための、留意点として、次をあげる。

- ・児童の本時のめあて（学習課題）を明確にする。
- ・児童同士がかかわり合う必然性が生じる活動を設定する。
- ・複数指導者は、授業の流れに沿い、一人一人の児童への構え方を共通にする。
- ・複数指導者のそれぞれの役割とその目的を共通理解する。
- ・指導力や指導者の雰囲気の違いを補足するための具体的な手だてを準備する。

以上の留意点を最低限ふまえて、教材や学習の進度に合わせて、指導組織が考えられ、合同授業が行われなければならない。

## VI 研究のまとめ

精神薄弱特殊学級と情緒障害特殊学級との合同授業を行うことによって、児童の適応力を高めることができるという仮説を立てた。そして、この1年間、新潟市立山の下小学校の特殊学級の御協力を得て実践してきた。私の力不足から、完全な形での実証はできなかったが、山の下小学校の教職員や



児童に助けられて、合同授業の効果（仮説）は実証できたと考えている。

山の下小学校の児童は、少人数で、しかも、障害も重くないため、合同授業がやりやすい点がある。実際には、合同授業の成立に厳しい状況があり、授業例としては適切でないと言われるかもしれない。しかし、この実験例をもとにして、他の学校でも、是非合同授業を試みてほしいと思う。

合同授業で大切なことは、指導者のチームワークであり、人間関係である。指導者同士の“あ・うんの呼吸”、“共通のセンス”があると、うまくいく。さらに、「仕事（児童にとって、よいこと）」のために、手を結べるクールさが必要である。

特殊学級が併設されているならば、指導組織を整え、積極的に合同授業を行うことがよいと考える。児童は、一学級の中でのみ育つものではない。他学級の児童やいろいろな人々とかかわる中で大きく育つものであり、そのかわりを複数の指導者が見守っていくことにより、さらに多くのかかわりを児童に生じさせることができると考える。

どのようにしたら、児童の正確な実態が把握できるであろうか。また、効率的に合同授業を行うためには、どのように指導組織を組み、機能させていったらよいであろうか。これらは、今後の実践により、追求していかなければならない課題である。

本研究に当たっては、多くの先生方から、ご指導をいただいた。とりわけ、アンケート調査にご協力をいただいた、新潟市、新津市、三条市の特殊学級担当の先生方に、深く感謝を申し上げる。

## 引 用 文 献

- 1) 新潟県教育委員会（指導内容重点化資料）情緒障害児指導の手引 P 4
- 2) A・S・カウフマン著 WISC-R による知能診断（日本文化科学社、1979）P 27
- 3) 知能障害辞典（岩崎学術出版社、1978）P 309
- 4) 塩野皓一著 「同僚とのチームワーク」 全日本特殊教育研究連盟機関誌“発達の遅れと教育” 4月号（1984）P 47

## 参 考 文 献

- |          |                      |               |
|----------|----------------------|---------------|
| S・A・カーク著 | ITPA による学習能力障害の診断と治療 | 日本文化科学社（1974） |
| S・A・カーク著 | ITPA の理論とその活用        | 日本文化科学社（1975） |
| 宮崎直男編著   | 自閉児のいる学級経営           | 日本文化科学社（1982） |
| 小林重雄編著   | 自閉症児の集団適応            | 学研            |
| 小林重雄著    | 自閉症                  | 岩崎学術出版社（1980） |
| 小出進編集    | 生活単元学習               | 学研（1981）      |
| 小出進監修    | 働く力を育てる              | 学研（1983）      |
| 小澤勲著     | 自閉症とは何か              | 精神医療委員会（1984） |
| 日俣周二著    | ティームティーキングの理論と方法     | 明治図書（1966）    |